

Aguirre Souza, Cecilia Gabriela

Os quadrinhos no ensino da língua oral coloquial

IV Coloquio Argentino de la IADA

1 al 3 de julio de 2009

Aguirre Souza, C. (2009). Os quadrinhos no ensino da língua oral coloquial. IV Coloquio Argentino de la IADA, 1 al 3 de julio de 2009, La Plata, Argentina. Diálogo y diálogos. EN: Actas del IV Coloquio Argentino de la IADA : Diálogo y diálogos. La Plata : Universidad Nacional de La Plata. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.11166/ev.11166.pdf

Información adicional en www.memoria.fahce.unlp.edu.ar



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

OS QUADRINHOS NO ENSINO DA LÍNGUA ORAL COLOQUIAL

Cecilia Gabriela Aguirre Souza

Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia | Brasil
ceguirre@hotmail.com

Resumen

El presente trabajo propone la utilización de Mafalda como recurso auténtico para la presentación de algunos aspectos del registro oral coloquial de la lengua española. Primero, se describe la historieta a la luz del concepto de género textual definido por Marcuschi (2000) y se ejemplifica el uso de conectores argumentativos y metadiscursivos, atenuadores, intensificadores y reglas de cooperación y cortesía, de acuerdo con las definiciones de Briz (2002). Luego se proponen actividades didácticas para el desarrollo de la destreza de la interacción, pensadas para alumnos de nivel básico.

O presente trabalho constitui uma parte da pesquisa doutoral realizada pela professora Cecilia Gabriela Aguirre Souza sobre aspetos pragmáticos e socioculturais na história em quadrinhos Mafalda. Essa tira foi escolhida precisamente por apresentar traços sociolingüísticos e pragmáticos dos falantes da Cidade de Buenos Aires nas décadas de 60 e 70. Descreve-se sua estrutura à luz da linguagem semiótica definida por Umberto Eco (1993) e exemplificam-se seus aspetos discursivos a partir da definição de gêneros textuais de Marcuschi (2000). Por último, discute-se sua aplicação nas aulas de espanhol como língua estrangeira e possíveis atividades para o desenvolvimento específico da fluência e precisão na fala nos níveis iniciais.

INTRODUÇÃO

A aquisição da habilidade para conversar é objetivo importantíssimo de todo estudante de línguas estrangeiras e segundas línguas. Para isso o aluno precisa desenvolver, por um lado, uma série de habilidades cognitivas, para argumentar, descrever, narrar ou contribuir com o interlocutor. Por outro lado, precisa desenvolver outra série de habilidades, as linguísticas, como pronúncia clara, palavras precisas, enunciação apropriada à situação comunicativa, manifestação clara das suas intenções, sentido inequívoco dos seus enunciados, em fim, conseguirem codificar e decodificar aquilo que se quer dizer ou aquilo que se ouve. Por último, para que suas intenções tenham sucesso, também deve desenvolver as suas habilidades sociais.

Trata-se, em soma, de adquirir a *competência comunicativa*, que envolve, segundo Briz (2005), a competência linguística, ou o domínio do código lingüístico verbal e não verbal; a competência discursiva, ou o domínio de recursos para atingir coesão na forma e coerência no conteúdo dos textos; e a competência pragmática, a qual inclui tanto a competência sociolingüística, que incorpora as descrições derivadas da Pragmática So-

ciocultural e da Sociolinguística, assim como a competência estratégica, que se sustenta nas teorizações da Pragmática linguística.

Dentro das inúmeras habilidades que fazem a nossa competência comunicativa, nos interessa o uso oral da língua. Segundo o *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (1994) o aprendizado da expressão oral em língua estrangeira:

[...] supone poder comunicar a un interlocutor concreto, en un momento determinado, aquello que se piensa, se necesita, etc., de la forma más adecuada posible a las expectativas del interlocutor y de la situación comunicativa.

Pequena empresa nos aguarda. O ensino do uso oral da língua implica na apresentação, não de outra gramática, mas de toda uma série de recursos verbais e não verbais próprios da comunicação oral. A conversa espontânea, natural, resulta a manifestação mais autêntica da oralidade, e o espaço para a realização de todas nossas atividades cotidianas. Por isso se constitui o marco ideal para o estudo e análise de tal atividade, e mais especificamente, da atividade discursiva.

Com este objetivo em mente, propomos o uso de uma história em quadrinhos já consagrada, *Mafalda*, como recurso para a apresentação da fala em contexto do cotidiano, apontando a aspectos linguísticos, sociolinguísticos e pragmáticos. Propomos primeiro, uma apreciação da relação entre palavra e imagem, para ressaltar as propriedades significativas das histórias em quadrinhos em geral, que auxiliam na interpretação do sentido do texto. Depois, abordamos a tira a partir do gênero textual que representa e do continuum entre fala e escrita definido por Marcuschi (2003) para em seguida focalizar na *destreza da interação* definida pelo *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, educación* (Consejo de Europa, 2002). Para finalizar, argumentamos sobre a possibilidade de apresentar o uso oral da língua a alunos do nível inicial mediante recursos didáticos propostos com algumas tiras de *Maflada*. Vamos nos concentrar no aproveitamento da tira para apresentação de regras de cooperação e cortesia, de atenuadores e intensificadores da força ilocutória do ato de fala, na função de conectores pragmáticos argumentativos e metadiscursivos na conversação, reservados em Da Silva (2004) para os níveis mais avançados de domínio da língua espanhola.

IMAGEM, PALAVRA E O GÊNERO HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Na relação entre palavra e imagem, verbo e gesto, as histórias em quadrinhos, (HQ), revelam-se um material riquíssimo. Na construção de sentido que caracteriza o processo de leitura, texto e desenhos se complementam e criam o próprio sistema semiótico. Para começar, destacamos só alguns dos inúmeros estudos realizados sobre HQ.¹

Umberto Eco (1993) descreve os quadrinhos de *Steve Canyon*, e reconhece neles os instrumentos expressivos comuns ao gênero, que estruturam a mensagem com signos iconográficos. Conclui que os *comics* se estruturam com uma sintaxe específica, ou *leis de montagem*, pelas quais montam uma trama. Apelando à técnica do cinema pela justaposição de imagens, as HQ não resolvem a série de enquadramentos imóveis num fluxo contínuo, como no cinema, mas numa justaposição de quadros estáveis, deixando ao leitor a tarefa de tecer sua unidade.

¹ Veja-se também Colombo (1988), Moya (1994), Gottlieb (1996), McCloud (1998), Cirne (1972, 2002).

De fato, nas histórias em quadrinhos há uma seleção dos quadros a ser seqüenciados, cujo encadeamento demanda um trabalho cognitivo maior por parte do leitor, quem deve preencher lacunas e reconstruir o fluxo narrativo. Depois de examinar a correspondência dos aspectos estruturais das histórias em quadrinhos com o código da linguagem, Eco define estes elementos como constituintes de uma linguagem gráfica e regidos por uma sintaxe específica. Cirne (2000) define as histórias em quadrinhos da seguinte forma: “Quadrinhos são uma narrativa gráfico-visual, impulsionada por sucessivos cortes, cortes estes que agenciam imagens rabiscadas, desenhadas e/ou pintadas”.

Tais definições são pertinentes para a compreensão da articulação entre imagem e significado e provém de uma perspectiva semiótica. Constituem o ponto de partida da nossa análise, já que a interpretação das HQ depende da interdependência entre imagem e texto, sendo ambos complementários. Não obstante, abordamos a análise das HQ principalmente como gênero textual, por estar diretamente relacionada com o uso da língua em contexto e pela sua aplicabilidade ao ensino de línguas.

Mafalda, como todas as histórias em quadrinhos, é facilmente identificável, pela peculiaridade dos quadros, dos desenhos e dos balões, elementos constituintes de um código regido por uma sintaxe específica do conhecimento dos leitores. Souza Mendonça (2005) define as HQs a partir da noção de gênero como “um gênero icônico ou icônico-verbal narrativo cuja progressão temporal se organiza quadro a quadro”. Em tanto gênero, a HQ se revela tão complexo quanto outros gêneros no que tange ao seu funcionamento discursivo: elas são do tipo textual narrativo, dada a predominância dessa espécie de seqüência na maioria dos casos. Porém, é notável a sua *intertextualidade tipológica*, termo utilizado por Marcuschi (2005), propriedade de todos os gêneros, que consiste em utilizar a forma de um gênero para preencher a função de outro. Desta forma, as tirinhas podem apresentar, além das seqüências narrativas, seqüências características de outros tipos textuais, como a expositiva, a argumentativa e a injuntiva ou diretiva.

Mafalda exemplifica profusamente essa definição. Do ponto de vista narrativo, as tiras expõem o local, o momento e os diversos cenários da ação, além de definir as características das personagens. Basta fazermos uma leitura rápida das tiras para perceber que os heróis de *Mafalda* não enfrentam inimigos fantásticos nem possuem poderes sobre-humanos; eles possuem a coragem de ir à luta numa sociedade preconceituosa, discriminatória, injusta, egoísta. Eles retratam os conflitos humanos característicos da sociedade argentina da década de 60 e 70. Embora não desenvolvam uma trama, os quadrinhos se agrupam em torno a vários cenários, a família, os amigos, a escola, as férias, o âmbito social, mostrando suas personagens em interação, seqüência a partir da qual se pode tecer um fio narrativo. Podem ou bem formar uma série, ou capítulos, sobre um mesmo tema, ou bem constituir um único episódio, de somente quatro ou cinco quadrinhos.

Enquanto a sua função expositiva, partilhada com outros gêneros discursivos, como os textos acadêmicos, ou cartazes, por exemplo, a tira foi convocada pela Unesco para participar na difusão dos direitos da criança. Do ponto de vista argumentativo, como têm sido descrito em inúmeros estudos, os comentários de Mafalda convidam à reflexão sobre assuntos que vão das relações familiares até acontecimentos políticos da época e os problemas que atingem à humanidade. Uma função injuntiva, diretiva, da HQ se manifesta na sua participação em diversas campanhas que divulgam atividades de distintos órgãos públicos, exortando à participação da população, por exemplo, em campa-

nhas de vacinação, ou promovendo um espetáculo no Teatro Colón, específico para crianças.

Publicada em jornais e revistas de ampla circulação, *Primera Plana*, *El mundo*, *Siete Días Ilustrados*, pode-se dizer, do ponto de vista discursivo, que a tira se inscreve na *formação discursiva* do *discurso jornalístico*, tanto pelo meio de circulação quanto pela temática de alguns dos quadrinhos. Aos poucos, a tira vai adquirindo suporte próprio nas publicações em forma de livro, com recopilações parciais da tira, entre 1966 e 1974. Em 1989, Ediciones de la Flor apresenta *Mafalda inédita*, uma recopilação de quadrinhos que até então nunca tinham sido publicados; em 1993 aparece a primeira edição de *Toda Mafalda* e em 1999, *10 años isso Mafalda*. Assim, ganha independência desse domínio jornalístico, contribuindo com a circulação do gênero, para o lazer de crianças e adultos.

A FALA NA ESCRITA

Segundo Mendonça (2005), a concepção das HQ é de base escrita, já que a narrativa verbal orienta o trabalho do desenhista, antecedendo à quadrinização e aproximando-as dos roteiros de cinema. No que diz respeito a Mafalda, a HQ realiza-se, claro, no meio escrito, e reproduz a fala, geralmente a conversa informal, nos balões, com a presença constante de marcadores discursivos, operadores pragmáticos, unidades fraseológicas, entre outros elementos da oralidade, além das interjeições, reduções vocabulares, onomatopéias, características do gênero. Todos esses elementos, junto com a estrutura gráfica dos quadrinhos fazem da tira do cartunista argentino uma rica fonte de exemplos da fala em contexto, na qual se pode apreciar a recursividade da língua e identificar padrões de interação social, entrando, desta forma, no âmbito oral da língua.

Apoiamo-nos neste sentido, em Marcuschi (2003) quem salienta que não se pode observar a fala numa relação dicotômica com a escrita, pois a própria fala não é *monolítica*, e encontra-se distribuída ao longo de um continuum que atravessa os gêneros textuais. Além disso, ele percebe que existem muitos aspectos na língua que não são específicos nem da fala nem da escrita, constituindo um domínio no qual as modalidades se misturam como os textos do cinema, do teatro, do noticiário de televisão, das entrevistas publicadas na imprensa, entre outros. Muitas vezes são textos originados no contexto de uma modalidade e transmitidos no contexto de outra. Esse seria o caso de Mafalda, cujos diálogos, de base oral, são transmitidos de forma escrita nos balões, retratando a interação face a face.

Enquanto gênero escrito que representa a interação oral é então possível analisar a interação das personagens, já freqüentemente realizado em corpora literários, para registrar variantes da modalidade oral da língua, testemunha, por escrito, da fala nas mais variadas situações sociais. Por um lado, realizando o que se denomina uma *macro-análise* da conversação, destaca-se o contexto histórico e geográfico, fatores extralingüísticos e sua possível influência sobre as personagens ou narrador de primeira pessoa, tais como o grau de escolaridade, profissão, posição social, faixa etária, gênero dos falantes.² Assim, a macro-análise da interação das tiras revela um panorama dos conflitos

² Para uma descrição detalhada dessa macro-análise da conversação e dos elementos paralinguísticos que influem na interação, ver Aguirre Souza (2006).

sociais da época vividos por uma família de classe média e denunciados pela sua filha mais velha, uma menina de apenas sete anos.

Por outro lado, abordando a tira a partir de uma *micro-análise* da conversação observa-se a fala contextualizada, a língua em ação, retratada mediante as estratégias conversacionais empregadas pelas personagens durante o diálogo. Em função das informações trazidas pela situação interacional através dos aspectos pragmáticos das falas, se evidenciam contrastes como proximidade e afastamento, clareza e ocultação, poder e submissão. A micro-análise salienta, assim, os aspectos discursivos das falas e a forma de realizá-los na interação comunicativa das personagens.

Pode-se afirmar hoje que a competência comunicativa compõe-se tanto do conhecimento lingüístico como do domínio da competência discursiva e pragmática, (Briz, 2000) que permitem a concreção das intenções do falante. Pode-se dizer também que um aluno tem adquirido tal competência quando se mostra capaz, como falante, de dizer e expressar uma idéia assim como de deixar clara a sua intenção; e, como ouvinte, quando é capaz de entender o significado e interpretar tal expressão. Por interpretação de uma expressão entende-se não só a compreensão do sentido, da mera informação que aporta, mas do conjunto de informações que se depreendem do seu uso, e que tem a ver com a negociação que se leva a cabo, com as relações interpessoais, com *o outro*, com a regulação social da interação, com a tomada do turno, com as máximas de cooperação, de cortesia, de relevância comunicativa (Briz, 2002). Em outras palavras, a competência comunicativa abrange todas as estratégias linguísticas e pragmáticas associadas ao uso da língua em uma situação comunicativa assim como todos os padrões de interação dos usuários numa cultura determinada.

O objetivo, a meta, o ideal, do processo de ensino/aprendizagem de línguas é que os alunos desenvolvam sua competência comunicativa, definida acima. O aproveitamento de recursos textuais reais é o caminho pertinente para atingir esse objetivo. Nossa argumentação leva-nos, então, para as orientações do *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Consejo de Europa, 2002) no que diz respeito às habilidades ou destrezas comunicativas como objeto de ensino/aprendizagem de línguas.

A DESTREZA DA INTERAÇÃO

Gómez (2005) define a expressão oral como uma das atividades de comunicação que podem ser desenvolvidas num ato comunicativo e mediante a qual processamos, transmitimos, intercambiamos e negociamos informação com um ou vários interlocutores. A expressão oral está intimamente ligada à compreensão auditiva, as quais, junto com a expressão escrita e a compreensão leitora constituem o conjunto das quatro destrezas básicas: a expressão oral e a compreensão auditiva, a expressão escrita e a compreensão leitora. O *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Consejo de Europa, 2002) acrescenta outras duas destrezas, não menos importantes: a *mediação*, quando o usuário da língua intervém como canal de comunicação entre interlocutores que não podem se comunicar diretamente; e a *interação*, que supõe um usuário que alterna como falante e ouvinte com um ou mais interlocutores para construir, em conjunto, uma conversação mediante a negociação de significados seguindo o princípio de cooperação.

Em linhas gerais, quando se fala em expressão oral, são consideradas tanto aquelas situações comunicativas nas que o falante atua como tal, quer dizer, produzindo um discurso, por exemplo, ao dar uma conferência, cantar, ou deixar um recado na secretária eletrônica, como em aquelas situações nas que atua como falante e ouvinte alternadamente. É nesta última situação que a interação se faz mais evidente, como em uma conversação coloquial, em uma entrevista de trabalho ou um debate. Assim a *destreza da interação* se coloca como mais uma forma de expressão oral.

Não obstante, pelo desenvolvimento teórico e aplicado na área, a interação já adquiriu sua independência da destreza da expressão oral e faz jus a um marco metodológico e didático específico. Porém, na prática da atividade docente, o desenvolvimento da *destreza interacional* como tal não faz parte ainda do plano de aula.

Não existe dúvida hoje que a língua é veículo de cultura e que reflete os padrões de interação social de cada comunidade de fala. Frequentemente, o estrangeiro desconhece ou não compreende certas condutas interativas, chegando a infringir na sua atuação linguística as regras e princípios sociais subjacentes. Por desconhecimento, comete o que se denomina um erro pragmático ao realizar estratégias comunicativas inapropriadas que o colocam fora do socialmente estabelecido, por exemplo, mostrando-se excessiva ou insuficientemente cortês, mostrando-se informal quando deve agir com toda pompa e circunstância, ou até mostrando-se descortês sem sequer saber, pela inadequada pronúncia ou entonação da frase. Quando acontece um desses desvios pragmáticos, embora a conversação continue, a imagem social do falante se vê seriamente afetada. Geralmente, no métodos de ensino de línguas tem se apresentado a língua, por um lado, e a Cultura, por outro, entendendo-se por Cultura com C maiúsculo, as manifestações artísticas, literárias, históricas ou filosóficas inscritas numa tradição.³ Incorre-se, assim, no erro de reduzir o ensino da língua a um conjunto de regras gramaticais, e da cultura, a um conjunto de produções de distinta índole.

Não se deve esquecer que existe uma cultura *a secas*, aquela que nos revela pelo uso oral que fazemos da nossa língua, da nossa variante sociolectal e dialectal. Estudos recentes na área pragmática apontam que o ensino de línguas deve-se orientar para o uso oral, do intercâmbio lingüístico cotidiano, ponte para a compreensão da linguagem dos jovens, a interpretação de um impresso publicitário, de um correio eletrônico, de uma carta coloquial ou formal, de um texto jornalístico ou científico, uma obra literária, uma vinheta ou tirinha no jornal (Briz, 2000). Todos esses gêneros podem apresentar rasgos de oralidade coloquial, pois a atividade comunicativa constrói um continuum, que vai do oral ao escrito; e do informal ao mais formal e cerimonioso, inseridos num contexto cultural particular.

A interpretação de um texto, oral ou escrito, vai muito mais além do dito, do conteúdo e significado das expressões. Precisa-se do contexto sócio cultural para completar a sua significação, e da inferência e da relevância para saber como agir ou responder. E mais ainda, aquilo que é cortês para uma determinada comunidade pode não ser para outra. Por isso é preciso ensinar, juntamente com as categorias e normas gramaticais, as categorias e funções pragmáticas que regem a interação. Esse conjunto de normas, categorias e funções constituem modos de expressão tanto linguísticos como socioculturais. Deles depende o sucesso ou o fracasso da interação, e a consecução das metas e objeti-

³ Ver L. Miquel y N. Sans (1992-2004) para esclarecer a definição de cultura com “C” maiúsculo, com “c” minúsculo e cultura *a secas*.

vos previstos. A cortesia como estratégia atenuadora do discurso, as rotinas, a tomada de turno, a relevância ou pertinência de um enunciado, a adequação do enunciado ao registro da situação comunicativa, o uso de certos operadores pragmáticos, de reguladores fático-apelativos, expressões negativas reforçadas, o uso de unidades lexicais e fraseológicas, são apenas alguns exemplos, dos elementos constitutivos *da destreza da interação*.

CONECTORES ARGUMENTATIVOS E METADISCURSIVOS, ATENUADORES, INTENSIFICADORES E REGRAS DE COOPERAÇÃO E CORTESIA

Ensinar o uso coloquial da língua, atentando ainda às variedades do mundo hispânico, se justifica, pois a competência comunicativa se manifesta na adequação do uso com a situação comunicativa e com o entorno comunicativo. Porém, o professor não deve encorajar o uso de determinada variante em particular, mas dar algumas pinceladas da variedade na unidade da língua espanhola, em tanto faz uso da própria. Briz (2000) propõe um estudo sistemático do uso oral coloquial da língua, principalmente nos níveis avançados e superiores de ensino, embora não aconselha renunciar da introdução e explicação de certos elementos léxicos no nível elementar e intermédio. Recomenda começar o estudo deste registro pela observação do léxico, das frequências léxicas coloquiais, das unidades fraseológicas presentes para chegar à análise da estrutura sintático-pragmática, das constantes na construção e da retórica conversacional.

Nossa observação parte da categorização onomasiológica dos conectores discursivos (Briz, 2000), quer dizer, da definição das funções gerais dos conectores ao reconhecimento das formas prototípicas que as realizam. A unidade de análise são os *pares adjacentes* ou intercâmbios prototípicos, segundo a Análise Conversacional, que constam de duas intervenções vinculadas por uma relação de pertinência condicional, como, por exemplo, pergunta e resposta. Dentre o numeroso grupo de fenômenos que ocorrem na interação oral, face a face, vamos tentar a apresentação de atenuantes e intensificadores, de conectores pragmáticos metadiscursivos e argumentativos, e das regras de cooperação e cortesia.

Um intensificador, segundo Briz (2000) se define como uma categoria de fala cuja função é a de realçar com veemência, reforçar a argumentação, às vezes sem outra intenção além de impressionar ou provocar maior interesse na negociação. Eleva a imagem do eu falante, o seu ponto de vista, com frequência implicando o seu interlocutor, tentando influir de modo persuasivo com ele. No plano dialógico, os intensificadores reforçam o acordo ou o desacordo. Em suma, são modificadores semânticos de uma palavra, de um sintagma, de toda uma expressão, e ao mesmo tempo, pragmáticos, pois manipulam o que está sendo dito, são estratégias para expressar mais do que se diz ou se da a entender. Um atenuante pragmático, assim como um intensificador, não só são modificadores semânticos, mas também pragmáticos. Concretamente são estratégias conversacionais que regulam a relação interpessoal e social entre os participantes da enunciação. A função dos atenuantes se concreta mediante a minoração do benefício de quem fala, minoração da contribuição e de uma possível falta de acordo e, conseqüentemente, na maximização da imagem do receptor. O atenuante se apresenta como um circunlóquio, uma perífrase, um rodeio expressivo com um fim comunicativo determinado.

Para Briz (2000), as funções dos conectores se vinculam a duas atividades fundamentais da fala, a atividade argumentativa e a atividade formulativa. No primeiro caso, o

conector representa uma marca de união, reforço e instrução da relação argumentativa entre enunciados; no segundo caso, constitui um suporte estrutural do que se diz. Dessa distinção surgem duas funções gerais no uso dos conectores: a função argumentativa e a função metadiscursiva. A maioria deles desempenha as duas funções, e só no contexto discursivo é que se poderá saber qual é o seu papel em particular. No marco argumentativo, existem conectores que introduzem argumentos ou bem *orientados* ou bem *anti-orientados* a respeito do anteriormente dito –*pero, es que, y, además, encima, porque*, etc.; outros se especializam na introdução da conclusão –*com que, así que, pues, entonces*, por exemplo. No marco da formulação, os conectores metadiscursivos servem como apoio para travar o diálogo, para ir tecendo o discurso imediato e atual. Muitas vezes organizam o discurso, dando início, continuidade e progressão, e levando ao fechamento. Existem outros cuja função é a de controlar o contato. Entre os marcadores de progressão-continuação encontram-se os reformuladores, como *bueno, por cierto, entonces, pues, por fin, total, quiero decir, más claro, como He dicho, una cosa, o sea, es decir*, pelos quais o falante pode mudar, reitificar, recuperar, precisar ou explicar a modo de paráfrase ou mediante um exemplo, reorientar um tema, uma ato ou atos argumentativos, inclusive uma atitude. Alguns reformuladores se especializam em uma função particular, como *por cierto y una cosa*, que introduzem reformulações digressivas. Já o reformulador *bueno* pode desempenhar todas essas funções reformuladoras mais concretas, digressivas ou explicativas. Por último, outros marcadores controlam o contato: *¿No?, ¿eh?, ¿sabes?, ¿entiendes?, ¿oyes?*, etc. São elementos fático-apelativos aos quais se recorre constantemente no diálogo, reforços, chamadas de atenção para manter ou comprovar o contato, ou até para retardá-lo.

A conversação é uma negociação, serve à concreção de certos fines, mesmo que sejam apenas chamar a atenção do interlocutor, provocar ou reforçar o seu interesse, ou passar a ser o centro da negociação. Falar, então, é sempre dar argumentos, razões, para chegar a uma conclusão. Essa negociação conversacional está regida por uma série de princípios e máximas: as regras de cooperação, de cortesia, e as regras de pertinência situacional. Essas regras apontam para o acordo tácito entre interlocutores, que devem se mostrar cooperativos para o intercâmbio ser bem sucedido. Esse acordo exige que o falante seja cooperativo, (ou seja, breve, claro, sincero, relevante); fale e deixe falar; seja cortês, (quer dizer, leve em consideração o seu interlocutor, minimize a sua imagem e eleve a dele); e que seja pertinente segundo o contexto, facilitando a interpretação. Porém, na conversa coloquial, essas regras apresentam um funcionamento particular e podem não ser acatadas, em aparência, dependendo das intenções comunicativas do falante.

Apresentamos, até aqui, uma breve descrição de alguns dos fenômenos presentes na interação oral coloquial. A modalidade coloquial, do uso oral da língua exemplificado nos diálogos de Mafalda, se caracteriza pelos rasgos seguintes (Briz, 2000): relação de igualdade ou de assimetria entre os interlocutores; relação vivencial de proximidade, com um saber e experiência compartilhada entre eles; a cotidianidade relativa ao marco de interação e à sua temática; a planificação e reformulação à medida que a conversa avança; o fim pessoal; o tom formal ou informal da oralidade.

Os alunos podem ser orientados a realizar a análise seguinte:

TIRA Nº 1



1. Tipo de discurso - Oral, interaccional.
2. Movimento que oscila entre orientação e anti-orientação do discurso. A mãe reclama pelo feito e o menino tenta manipulá-la emocionalmente.
3. Situação e registro de uso - familiar, quotidiano, coloquial.
4. Análise lingüística interna: as constantes lingüísticas coloquiais.
 - a. Uso de ironia. “*linda idea*”, o adjetivo *linda* deve ser interpretado exatamente ao contrário, pois a mãe não está nada satisfeita com a idéia que o filho teve.
 - b. Intensificadores.
 - i. “*esa porquería de marcador*”, construção enfática ressaltando a qualidade “*porquería*” antes do que o objeto “*marcador*”.
 - ii. “*total*” marcador discursivo que enfatiza o fato de que é a mãe quem sempre acaba limpando.
 - iii. “**SIEMPRE**” - recurso característico dos quadrinhos, o tom de voz representado pela tipologia em negrito. Indica o ênfase dado pela mãe a essa palavra.
 - iv. A intervenção de Mafalda, em negrito, ressalta o tom de voz e intensifica seu aborrecimento com a situação, tal vez por ciúmes ou pelo incômodo causado mesmo.
 - v. “*Que no me dejan hacer los deberes*” uso do que modalizador.
 - c. Conectores metadiscursivos.
 - i. ¿no? com a função de controlar a fala, pois supõe a solidariedade do interlocutor, sua compreensão.
 - d. Metáforas da vida cotidiana.
 - i. “*teleteatro*” mostra o uso coloquial do léxico, pois de acordo com o intercambio de reclamações pelo comportamento e da não aceitação do reclamo, mediante o distanciamento entre mãe e filho - “no ezta mamá, ezta una zeñoda enojada” ou “No, zoy huedfanito” se alude à trama das telenovelas, caracterizadas pelos conflitos familiares. Mafalda recupera isso no uso da palavra *teleteatro*, ao mesmo tempo, o tom humorístico.
5. Análise sociolingüística: reflexos da variante socioletal e dialetal - uso do *voseo*.
6. A realização ou a transgressão das regras de cooperação e cortesia. O menino não está sendo cooperativo, pois deliberadamente quebra a máxima da relevância, insinuando que a mãe não é sua mãe quando fica zangada em vez de assumir seu erro; Mafalda não demonstrou respeitar a regra de cortesia pela que deve falar e

deixar falar, interrompendo mãe e filho com um grito por silêncio. Também impôs sua vontade aos interlocutores. Mas, merece ser lembrado, que as regras de cortesia se quebram ou não de acordo com as intenções dos falantes.

TIRA Nº 2



1. Tipo de discurso – Oral, interaccional.
2. Movimento que oscila entre comentário e resposta, ou atenção ao falante.
3. Situação e registro de uso - familiar, quotidiano, coloquial.
4. Análise lingüística interna: as constantes lingüísticas coloquiais.
 - a. Uso de conectores aditivos e consecutivo.
 - i. Na sequencia da narração: “conocí”, “y también conocí”, “si” levam o curso da narração, somando novos comentários.
 - ii. “porque” funciona aqui como um conector consecutivo.
 - b. Uso de reformuladores.
 - i. “claro” valoriza da própria conclusão de Mafalda e atua como reformulador no discurso, direcionando para a conclusão da argumentação.
 - ii. “se ve que...” reformulador que redireciona a crítica de Mafalda das muitas mulheres que abandonaram os estudos quando casaram, especificamente para o caso da própria mãe.
 - c. Uso de conectores metadiscursivos, com função meramente fática, de contato.
 - i. “aha” mantém o contato, porém não significa que o interlocutor não esteja prestando atenção.
 - d. Uso de dêixis exofôrica e endofôrica.
 - i. “muchas” refere-se, exoforicamente, a aquelas mulheres, não poucas, que naquela época -contexto sociocultural da tira- preferiam se dedicar à família exclusivamente. Como se trata de uma crítica, esse quantificador leva também valor pejorativo.

- ii. “*ahases*” refere-se, endofóricamente, à série de respostas idênticas da mãe, aparentemente desinteressada no relato da filha.
5. A realização ou a transgressão das regras de cooperação e cortesia. Pode-se interpretar que a mãe responde aos comentários da filha sem levá-la em consideração, a partir de elementos paralinguísticos, como a postura – não para de trabalhar, não levanta a cabeça para conversar com Mafalda, responde automaticamente com monossílabos. Podemos dizer que quebrou a regras de cortesia, que indicam que devemos levar em conta o nosso interlocutor, assim como as regra de cooperação “diga a verdade”. Mafalda, pela sua vez, quebrou a regra de cortesia minimizando, ironicamente, a imagem da sua mãe.

TIRA Nº 3



1. Tipo de discurso - Oral, interacional.
2. Movimento que oscila entre uma ordem e a sua resposta, acatando-a ou não.
3. Situação e registro de uso - formal, coloquial.
4. Análise lingüística interna: as constantes lingüísticas coloquiais.
 - a. Uso de conectores organizadores do discurso.
 - i. “*bien*” a fala da professora começa com um marcador discursivo que dá início á sequência da ordem.
 - b. Uso de atenuantes.
 - ii. “*perdón*”, o pedido de desculpas diminui a força ilocutória do pedido de Mafalda, que não tem direito de fazer, nesse contexto.
 - iii. “*apeláramos*”, “*dejáramos*” neste caso os morfema –*ra*, do pretérito do subjuntivo, constitui um marcador discursivo atenuante, colocando a solicitação de Mafalda na área das possibilidades, do condicional.
 - c. Uso de reformuladores.
 - ii. “*digo*” atua como reformulador da solicitação, colocando um dos
 - iii. possíveis benefícios se for atendida.
5. Análise sociolingüística: reflexos da variante socioletal e dialetal – uso de ustedes em lugar de vosotros
6. A realização ou a transgressão das regras de cooperação e cortesia. Pode-se interpretar que tanto a professora como Mafalda se comportam de acordo com o lugar

na interação: a professora dando uma ordem direta, pelo direito que o seu papel social lhe concede; Mafalda, utilizando a forma más cortes possível para realizar um pedido, pela qual não impõe sua vontade ao interlocutor.

CONCLUSÃO

No ensino/aprendizagem do uso oral da língua, o principal objetivo é desenvolver a competência comunicativa e isso se pode lograr se os alunos colocam em prática seus conhecimentos do código lingüístico junto com suas habilidades pragmáticas para a fala. Estas garantem uma interação conversacional bem sucedida, com a maior adequação e eficácia da enunciação no contexto comunicativo. A falta dessas habilidades leva ao fracasso interacional, e ao conseqüente prejuízo para a face do falante.

Muitos métodos de ensino de língua materna ou estrangeira têm incorporado ou têm sido planejados em função do desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Porém, nem todos atingiram esse objetivo. Esse trabalho é o resultado da nossa preocupação com a falta de materiais para o ensino da língua espanhola que proponham atividades realmente comunicativas e que focalizem o desenvolvimento da interação oral, apresentado de forma sistemática a “gramática” do uso oral da língua, os aspectos da cultura *a secas*, da linguagem coloquial, cotidiana, aquela que faz com que os falantes sejam reconhecidos como argentinos, mexicanos, espanhóis, colombianos. Em fim, propomos materiais que revelem a grande diversidade que compõe a unidade da língua espanhola.

Com este trabalho, abordamos a tira a partir do gênero textual que representa e do continuum entre fala e escrita definido por Marcuschi (2003) para em seguida focalizar na *destreza da interação* definida pelo *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, educación* (Consejo de Europa, 2002). Depois, argumentamos sobre a possibilidade de apresentar o uso oral da língua a alunos do nível inicial mediante recursos didáticos propostos com algumas tiras de *Maflada*. Nos concentramos no aproveitamento da tira para apresentação de regras de cooperação e cortesia, de atenuadores e intensificadores da força ilocutória do ato de fala, na função de conectores pragmáticos argumentativos e metadiscursivos na conversação, especificamente nos níveis elementar e intermédio de aprendizagem.

Acreditamos ter atingido o nosso objetivo inicial: propor o uso de uma história em quadrinhos já consagrada, *Mafalda*, como recurso para a apresentação da fala em contexto do cotidiano, apontando a aspectos linguísticos, sociolinguísticos e pragmáticos com base na relação entre palavra e imagem, auxílio na interpretação do sentido do texto. Assim, ficou evidente a recursividade da tira como material autêntico na apresentação da oralidade coloquial em língua espanhola. Não realizamos, porém, uma proposta de atividade didática ou tarefa comunicativa concreta, por exceder os limites deste trabalho.

REFERÊNCIAS

- AGUIRRE SOUZA, C. G. (2006). “A hora e a vez dos quadrinhos: uma abordagem sócio-pragmática”, in *Estudos Lingüísticos e Literários*, vol. 33/34, pp. 239-262. Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística da Universidade Federal da Bahia.

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. (2001). *Português para estrangeiros interface com o espanhol*, 2ª edição. Campinas: Pontes.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. (2002). *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes.
- ALVES, J. M. (2001). *Histórias em quadrinhos e educação infantil*, vol. 21, nº. 3, pp. 2-9. ISSN 1414-9893. Disponible em:
<http://www.pepsic.bvs.psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932001000300002&lng=l&nrm=isso> Acceso em 23.02.2009.
- BRAVO, D. y A. BRIZ (orgs.) (2004). *Pragmática sociocultural: estudos sobre el discurso de cortesía em español*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- BRIZ, A. (2002). *El español coloquial en la clase de E/LE: un recorrido a través de los textos*. Madrid: SGEL.
- BRIZ, A. y grupo Val.es.co (2002). *Cómo se comenta un texto coloquial*. Barcelona: Ariel/Practicum.
- BROWN, P. y C. L. STEVENSON ([1978] 1987). *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge University Press.
- BUSQUETS, E. (Org.) (1999). *10 años con Mafalda*. Buenos Aires: De la Flor.
- CASSANY, D., M. LUNA y G. SANZ (2000). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- CHIANG, T. J. (2004). “Didáctica de las unidades fraseológicas basada en su componente pragmático”, in M. M. SÁNCHEZ (coord.) *Estudios de pragmagramática para la enseñanza del español como lengua extranjera*, pp. 19-38. Madrid: Edinumen.
- CIRNE, M. (2002). *Literatura em quadrinhos no Brasil: Acervo da Biblioteca Nacional*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- CIRNE, M. (2000). *Quadrinhos, sedução e paixão*. Rio de Janeiro: Vozes.
- CIRNE, M. (1972). *Para ler os quadrinhos. Da narrativa cinematográfica à narrativa quadrinizada*. Rio de Janeiro: Vozes.
- COLOMBO, A. et al. (org.) (1988). *Toda Mafalda*. Buenos Aires: De la Flor.
- COLOMBO, A. et al. (org.) (1988). *Mafalda inédita*. Buenos Aires: De la Flor.
- DA SILVA, C. A. P. (2004). “Ordenación de los marcadores discursivos para la E/LE”, in M. M. SÁNCHEZ (coord.) *Estudios de pragmagramática para la enseñanza del español como lengua extranjera*, pp. 39-68. Madrid: Edinumen.
- DIONISIO, A., A. MACHADO y M. A. BEZERRA (org.) (2005). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- ECO, U. (1986). *Lector in fabula*. Trad. de Attílio Cancian. São Paulo: Perspectiva.
- GARCÍA, C. M. (2005). “Gramática y atención a la forma: sentido y sensibilidad” in *Actas del XIII seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes. Nuevos enfoques de la gramática en la enseñanza del E/LE*, pp. 157-172. Embajada de España en Brasil, Consejería de Educación.
- GÓMEZ, R. P. (2005). “La expresión oral”, in J. S. Lobato e I. S. Gargallo (dir.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, pp. 879-897. Madrid: SGEL.
- GOTTLIEB, L. (1996). *Mafalda vai à escola. A comunicação dialógica de Buber e Moreno na Educação, nas tiras de Quino*. São Paulo: Iglu-Núcleo de Comunicação e Educação: CCA/ECA-USP.
- GUTIERREZ, J. A. (2004). *Cuantificadores. Enfoque contrastivo español-portugués*. Colección complementos, Serie didáctica. Ministerio de Educación y Ciencia de España.
- GUTIERREZ, J. A. P. (2002). *Textos expositivos. Aplicaciones didácticas*. Serie Didáctica. Embajada de España en Brasil, Consejería de Educación.

- HUANG, Y. H. (2004). *Operadores pragmáticos*, M. M. SÁNCHEZ (coord.) *Estudios de pragmagramática para la enseñanza del español como lengua extranjera*, pp. 69-90. Madrid: Edinumen.
- KLEIMAN, A. (2004). *Oficina de leitura. Teoria e prática*. São Paulo: Pontes.
- LEVINSON, S.C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge University Press.
- LIMA, L. M. y C. A. M. SILVA (2005). “La utilización de los exponentes funcionales en la clase de E/LE. Un paso más en la búsqueda de conocimiento instrumental de gramática”, in *Actas del XIII seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes. Nuevos enfoques de la gramática en la enseñanza del E/LE*, pp. 91-98. Embajada de España en Brasil, Consejería de Educación.
- LOBATO, J.S. e I. S. GARGALLO (dir) (2005). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.
- MARCUSCHI, L. A. (coord.) (2000). “Língua falada e língua escrita no português brasileiro: distinções equivocadas e aspectos descuidados”, in S. BROBE y K. ZIMMERMANN (eds.) *O português brasileiro: pesquisa e projetos*. Disponível em: <http://books.google.com.br/books> Acesso em 27.03.2009.
- MARCUSCHI, L. A. (2003). “Aspectos da oralidade descuidados, mas relevantes para o ensino de português como segunda língua”, in E. GARTNER, M. J. P. HERHUTH y N. N. SOMMER (eds.) *Contribuições para a didática do português língua estrangeira*. Disponível em: <http://books.google.com.br/books> Acesso em 27.03.2009.
- MARCUSCHI, L. A. (2003). “A pesquisa sobre o português falado no Brasil: Teorias, projetos, resultados”, in E. GARTNER, M. J. P. HERHUTH y N. N. SOMMER (eds.) *Contribuições para a didática do português língua estrangeira*. Disponível em: <http://books.google.com.br/books> Acesso em 27.03.2009.
- MAZZARO, D. y E.T.R. Amaral (2005). “Los marcadores del discurso en la enseñanza de E/LE: propuestas y análisis de actividades”, in *Actas del XIII seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes. Nuevos enfoques de la gramática en la enseñanza del E/LE*, pp. 175-187. Embajada de España en Brasil, Consejería de Educación.
- MCCLLOUD, S. (1995). *Desvendando os quadrinhos*. Trad. de Helcio de Carvalho e Marisa do Nascimento Paro. São Paulo: Makron Books.
- MIQUEL, L. y N. SANS (1992-2004). “El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua”, in Revista *RedEle*, nº 0, marzo. Disponível em: http://www.mepsyd.es/redele/revista/miquel_sans.shtml Acesso em 20.09.2007.
- MOYA, Á. de (1994). *História das histórias em quadrinhos*. São Paulo: Brasiliense.
- PRETI, D. (2004). *Estudos de língua oral e escrita*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- SÁNCHEZ, M. M. (coord.) (2004). *Estudios de pragmagramática para la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.
- ZORRAQUINO, M. y E. MONTOLÍO (coord.) (1998). *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid: Arco Libros.